

# 教育実習指導に向けて

## ～教育実習生を対象としたストレス研究からの考察

荻野 佳代子

### 1. 問題と目的

教育実習は、教育職員免許法施行規則第6条に基づき、中学校、高等学校の教育現場において、大学での学修を活かしつつ教育の実践的な知識や態度等を修得するものである。ここで学生たちは、実習校の教員から指導を受けながら教員の仕事を間近に観察し、さらに生徒と関わり、授業を行うことなどを通じて教員としての自らの適性や課題を確認する、貴重な体験的学習の機会である。

すなわち、学生たちにとって教育実習は、自らの進路を方向づけ大きな学びを促す機会になると同時に、実習校という慣れない環境において、普段の学生役割から経験的に未熟な状態で教員という立場に立つ、役割の変化を経験する。さらに実習先の教員、児童・生徒、他の実習生など多様な人間関係に身を置くことに伴い緊張や不安を強いられる、ストレス事態ととらえることもできる。

一方、現在教職に就いている教員のメンタルヘルスについて文部科学省（2012）は、精神疾患による病気休職者数が平成23年度には5,274人（全教育職員のうち0.57%）に上り、平成14年度の2,687人（同0.29%）から10年で約2倍となっていることを示している。さらにその後も高い水準を維持しており、強いストレスを感じている教員が多いことが示されている。教員のストレスと教育実習生のストレスではその質も異なるであろうが、教員を目指す学生たちに

とって、教育実習を契機にストレスに関する理解を深め、ストレスマネジメントの知識や方法を身に着けることも教員としての資質を身に着ける上で重要といえよう。

教育実習生を対象としたストレスに関する研究は、学生に対する支援や事前事後指導の充実を目指して蓄積されてきた。本論では、これまでの研究から、教育実習の事前事後指導に活かすことのできる知見を整理し示唆を得ることを目的とする。

教育実習に伴う心理的ストレスは、まず、何らかの刺激事態を経験した際に、それをつらい、嫌だなどネガティブな評価がなされると「ストレッサー」となり、それが不安、抑うつ、怒りなどの「ストレス反応」を引き起こす。またこの反応の低減を目的とした対処行動である「コーピング」が行われるとした一連のプロセスとしてとらえられている（坂田・音山・古屋、1999）。

教育実習生のストレス研究においては、「ストレッサー」、「ストレス反応」、「コーピング」さらにプロセスの個人差を規定する要因など焦点のあて方が異なるため、以下ではそれらの観点別に整理をしていく。

### 2. 教育実習生のストレッサー

坂田ら（1999）は、教育実習をある限られた期間のみ経験する特殊なストレスフル・イベントと位置づけ、教育実習ストレッサー尺度を開

発した。この結果ストレスの多くが実習生の業務および多様な人間関係から構成されることを示し、『基本的作業』、『実習業務』、『対教員』、『対児童・生徒』、『対実習生』の5つのカテゴリー、全33項目から構成される尺度としている。このストレス尺度を実習期間中1週目、2週目、終了直後の各週末の3回実施し、各刺激事態の経験率の経時的な変化を確認している。

この結果、『基本的作業』は「指導案を作成した」、「授業を行った」などの6項目が含まれ、3回目の測定時には90%以上の経験率となっている。すなわち実習生に義務付けられた基本的かつ必須な作業の遂行に伴う事態で構成されたカテゴリーである。

一方『実習業務』は基本的作業を遂行する際に付随して起きる時間的な圧迫、慣れない状況などであり「作業（指導案の作成、教材準備など）の進め方がわからないことがあった」、「校内での些細な言動や時間厳守などの規則に気がつかうことがあった」など5項目が含まれている。これらは測定の経過に伴い経験率が大きく低下しており、実習期間の経過に伴う習熟や慣れにより経験が少なくなる事態といえる。

また、実習において『対教員』『対児童・生徒』『対実習生』の人間関係ストレスは、それぞれから評価される立場にあることにもよるものである。これらは実習期間を通じて経験率が変動しないことが確認されている。『対教員』では、7項目のうち、実習校において「教員に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった」は約60%の学生が経験し、また「教員が示した指導内容や指導方法などに対して疑問をいざうことがあった」ことも約20%が経験している。『対児童・生徒』8項目のうち「児童・生徒が指示に従わなかったり、言うことを聞いてくれないことがあった」、「児童・生徒の状態や気持ちを把握することができないことがあった」などは約60%が経験している。さらに『対実習生』7項目では「他の実習生に自分の失敗

や欠点を指摘されることがあった」などを約30%が経験をしている。

こうした刺激事態は経験だけでなくネガティブに評価することによりストレスとなるが、多くの実習生にストレスとなりうる事態を実習期間中経時的に把握していくことは、実習指導および心理的支援の上で有用である。特に実習校の教員や実習生との関係は、児童生徒理解に比べ通常の教職課程の講義等で扱われることの少ない点であり、重要な視点といえる。

### 3. ストレス反応の経時的変化

大野木・宮川（1996）は、教育実習生の実習前の不安を測定する尺度として、「授業実践力」「児童・生徒関係」「体調」「見だしなみ」の4つの下位尺度から構成される「教育実習不安尺度」を開発した。この尺度は実習前の実習生の心理状態を測定し事前指導に役立つ知見を与えることに貢献している。

一方古屋・音山・坂田（2005）は、教育実習は実習生にとって、通常的生活ストレスと異なる特徴を持つという。すなわちストレス状況を回避することなく適応することを求められる。また実習に特有な刺激事態がストレスとなっておりある程度ストレスを限定、想定することができる、つまり実習前後を含め限られた期間でプロセスを把握することができる。よって実習前だけでなくストレスのプロセスを縦断的に把握することの重要性を指摘している。

坂田ら（1999）は、心理的ストレス反応を3週間の実習期間の前後を含め5回測定しているが、その結果、情動、意欲、対人、思考4領域11反応のストレス反応の変化については、以下のことが明らかになっている。まず情動領域の抑うつ気分、思考領域の無気力は実習開始直前の週末に最も高く、その後は低下する。一方情動領域の不安、思考領域の侵入的思考、思考

力低下、および身体的反応は実習開始後1週間の週末で最も高くなり、実習終了12日後の最終測定時に最も低くなっている。一方、意欲領域の絶望、対人領域の引きこもりと対人不信の生起水準は一貫して低く実習期間中には生起しにくいことが示されている。

一方古屋ら（2005）の分析では、全体として情動反応は実習前から高い水準で生起し、実習期間を通して維持され、終了後は低下する。さらに情動反応が持続、増幅された結果二次反応として意欲、思考、対人領域の反応が生じ、なかでも思考力低下や依存が高まる。また対人領域の反応は総じて低い、対人ストレスが二次反応として対人不信や引きこもりなど対人領域の反応を高めることを確認している。

さらに実習生を情動反応のパターンによって分析したところ、実習初期（1, 2週目）に不安、抑うつなどの情動反応を強く示した者のうち、その後影響を残さない群もあるが、一部にはその後の反応を高めてしまう群があることを見出している。これは実習中のストレスの対処の失敗もしくはサポートの不足があることが推測され、このような実習生を重点的にサポートすることが求められている。

ストレスがストレス反応に与える影響の継時的な変化について、坂田ら（1999）では、実習開始1週目週末では『実習業務』『対教員』『対児童・生徒』ストレスが情動・意欲・対人の各ストレス反応に共通する要因となっていたが、2週目週末では、そうした共通性が消失し、情動領域のうち抑うつ・不安には『基本的作業』と『対教員』ストレスが、怒りは『対児童・生徒』や『対実習生』ストレスの作用が影響するなどの特徴がみられるようになる。しかし実習終了の3週目週末では、『基本的作業』と『対教員』が共通したストレスとなっていた。

このことから、実習直前から初期とくに1週目週末ころまでの情動反応に注意をすること、また実習前半では勤務時間のリズムに慣れ、業

務のペースを把握することに指導の重点を置き、後半は指導案作成や授業実施の向上をめざして指導を行うことの重要性が指摘される。一方教員との関係は期間中一貫してストレスとしてストレス反応に作用しており、教員との指導関係をより充実したものにすることを視野に入れた指導が必要であると考えられる。

## 4. コーピング

コーピングとは、個人の資源に負荷を与えたり、その資源を超えると評定された外的ないし内的要請を処理するために行う認知的行動的努力である。そして主な分類として問題焦点型、情動焦点型の2種が最も良く用いられている。問題焦点型コーピングは、ストレスフルな状況そのものを解決しようとする具体的な努力であり、情動焦点型コーピングは直面する問題の直接的な解決ではなく、問題によって生じた情動の調整を目的としている。（Lazarus & Folkman, 1984 ; 島津, 2002）

山本・阿部・阿久津（2013）は、教育実習中に教育実習生がとるストレス対処行動を取集し、3因子22項目から構成される尺度を開発した。第1因子は「実習は自分の成長できる機会だととらえている」など教育実習という課題の評価を調整することでストレス反応を低減しようとする『問題焦点型イメージ』、第2因子は「気持ちを落ち着かせる時間を持つ」など課題から心理的距離を置くことを指す『情動焦点型行動』、第3因子は「週末のうちにできることをして平日の負担を減らす」など目の前の課題を速やかに処理し負荷を減らすことによりストレス反応を低減しようとする『問題焦点型行動』である。ここから実習時の対処行動は「情動焦点型－問題焦点型」の軸に加えて、情動焦点型イメージは抽出されなかったものの「行動－イメージ」の軸で整理できる可能性を示している。

また、これらコーピングの実習期間中の変化について、『情動焦点型行動』と『問題焦点型

行動』は2週間目に増えているのに対して『問題焦点型イメージ』は当初より高く変容していない。さらに、ストレス反応との関連では、実習前半では、『情動焦点型行動』と『問題焦点型イメージ』がストレス反応を低減している。またその時の『情動焦点型行動』は実習後半の『問題焦点型行動』を増加させ、その結果後半のストレス反応を低減していることが明らかとなった。『問題焦点型イメージ』は全体としてはストレス反応を低減させる効果はないが、実習前半、問題焦点型の対処を身に着ける前の段階では効果を示していると考えられることから、事前の学習を通して対処の知識やイメージを持つことは有効である可能性がある。

コーピングは、状況によって変化する動的プロセスであるために状況によって効果が異なり、また方略を組み合わせることで対処することがストレス反応の低減に有効であることが示されている (Lazarus & Folkman, 1984; 島津, 2002)。実習生においては、実習の時期に応じて適切なコーピングを使用することは重要といえる。

さらに齊藤・神村・井上 (2007) は、実習生のコーピングの組み合わせによってストレス反応の表出が異なることを示している。『非問題解決・放棄型』は抑うつ、怒りのストレス反応得点が高い。すなわち、積極的に問題を解決しようとする対処ではなく、問題を放棄してあきらめたり、責任を他者におしつけるような回避的コーピングを多く用いると抑うつや怒りが高まりやすい。一方、『問題解決・情動調整型』すなわち問題解決に取り組みながら人に話を聞いたり、問題を肯定的に解釈することで気持ちを鎮め調整しようとするコーピングを用いる者は不安感が高まる可能性が示唆されている。こうした知見からは、多くの種類のコーピングを身に付けておくことの大切さが指摘できるうえに、表出されたもしくは自覚したストレス反応の種類に応じて有効なコーピングを選ぶことが有効と考えられる。

また齊藤・神村 (2011) は、ストレスサーに

適切に対処するためには、状況に合ったコーピングを柔軟に使い分けるすなわち「柔軟性」に着目して研究を行っている。コーピングの柔軟性を、ストレスサーに対する統制感、状況に対するコーピングの適合性、コーピング失敗時の変化の3つの観点から検討している。この結果、状況に応じてコーピングを多様に用い、同一状況でもコーピングが有効でなかった場合には統制感を変化させ新たなコーピングを用いることがストレス反応を低減する。一方、行ったコーピングが失敗したときにも統制感を変化させるがコーピングは同じものを用い続ける場合にはストレス反応を悪化させることが示唆されている。こうしたコーピングに関する知識をストレスマネジメントの一環として事前に学生に伝えておくことも必要であろう。

## 5. その他の個人的特性

ストレスサーの受け止め方およびその対処の仕方には個人差があり、ストレス反応に影響をもたらす個人的特性はストレス媒介変数として位置づけられている。前節のコーピングは重要な変数であるが、その他の要因を扱った研究も見られている。

例えば川人・大塚 (2010) は、個人特性としての「楽観性」を取り上げ、教育実習を控えた大学生の「楽観性」が直接的に、ないしストレスサー・コーピングを介して間接的に、抑うつに及ぼす影響を因果モデルによって検討した。得られたモデルから、「楽観性」の高さは抑うつを直接低める働きをしていること、さらにストレスサーの抑うつに対する影響を弱める働きをしていることを示している。さらに、コーピングにおいては、回避的コーピングを選択すると抑うつは直接的に高まることも示唆されている。この結果、教育実習の前段階には「楽観性」を高める介入プログラムを行うことや、教職の肯定的側面を強調するなどが有益であること、また実習中問題が生じた際には、あきらめるの

でなく、問題解決に向けて柔軟に考えたりサポートを求める対処を行うことが有効であることが指摘されている。

また Bandura (1977) は、「特定の状況において要求される行動を最後まで遂行できると考える個人の信念あるいは期待」を「自己効力感 (self-efficacy)」と定義しているが、これを教師に適用し Ashton (1985) は「生徒の学習に対し肯定的な効果を与える能力に関する信念」を「教師効力感」としている。西松 (2008) は、教育実習により例えば「児童・生徒が普段より良くなっているとき、それは自分がそれなりに努力したからだ」などの項目から測定される「個人的教師効力感」が高まり、教育実習不安 (大野木・宮川, 1996) のうち「授業実践不安」が低下することを示している。

前原・平田・小林 (2007) も西松 (2008) の結果と同様、実習後は実習前より「教師効力感」が高まり、加えて正の相関すなわち実習前に効力感が高いほど実習後も高いことを示している。また、実習前の「教師効力感」は大野木・宮川 (1996) の教育実習不安と負の関係にあり、とくに「授業実践不安」とは-.52 という比較的高い相関が、「子どもとの関係」も-.32 と中程度の相関がみられている。さらに実習ストレスは実習前の「教師効力感」とは関連しないが、実習後は実習ストレスのうち「授業実践」「子どもとの関係」「柔軟性」と中程度の負の相関 (.25 ~ .30) を示し「教師効力感」が高いほど実習ストレスが低いという結果が見られている。また、実習前の実習不安は実習ストレスのうち「体調」に正の関連を示していた。以上の結果より「教師効力感」は、実習前の不安と負の関連をしながら、実習ストレスを緩和する働きを持つことが推測される。とりわけ実習前からの「教師効力感」が「授業実践不安」を低め実習中の「体調」を保つ影響を持つのであればその意義は大きいといえる。ただし、この研究では実習前のボランティアや塾・家庭教師等の経験は「教師効力感」と関連がなく、実習前に

「教師効力感」を高める要因や方法については今後さらに研究する必要がある。

以上、教育実習生のストレス研究について概観してきた。教育実習に関わるストレスを理解し、ストレスマネジメント法を身に着けた上で教育実習に臨むことは、実習生の心身健康に寄与するのみならず、実習をより学びの多いものとする上で有効である。例えば、ストレスの視点から実習での生活を具体的にイメージし困難に対処する準備をしたり、また学校現場における児童・生徒、教員について理解を深める契機になるであろう。さらにストレスに関する理解は、子ども達へのストレスマネジメント教育へ応用しうる点でも意義がある。ただし、実際にその内容を教育実習事前事後指導等のなかで具体的にどのように組み込んでいくかについては、先行研究を踏まえつつさらに検討することが今後の課題である。

---

## 【文献】

- Ashton, P. T. (1985) Motivation and teacher's sense of efficacy. In C. Ames, & R. Ames, (eds.), *Research on motivation in education: Vol.2. The classroom* Meliue. Orlando, FL: Academic Press. Pp141-174.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 古屋健・音山若穂・坂田成輝 (2005) 教育実習生の心理的ストレス・プロセスの縦断的分析 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 54, 203-220.
- 川人潤子・大塚泰正 (2010) 教育実習を控えた大学生の楽観性が直接的またはストレスサー、コーピングを介して間接的に抑うつに与える



影響—共分散構造分析による因果モデルの検討—学校メンタルヘルス, 13(1), 9-18.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984) Stress, appraisal, and Coping. New York : Springer.

前原武子・平田幹夫・小林稔 (2007) 教育実習に対する不安と期待, そして実習のストレスと満足感 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要 (14) 211-224.

文部科学省 (2012) 平成23年度 公立学校教職員の人事行政状況調査」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1329089.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1329089.htm)

西松秀樹 (2008) 教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, 25, 89-96.

大野木裕明・宮川充司 (1996) 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究 44, 454-462.

齊藤恵美・神村栄一・井上千恵子 (2007) 教育実習におけるストレス反応とコーピング及び社会的スキルとの関連 新潟青陵大学大学院臨床心理学研究, 1, 47-52.

齊藤恵美・神村栄一 (2011) コーピングの柔軟性が教育実習生のストレス反応に及ぼす影響 健康心理学研究, 24(1), 34-44.

坂田成輝・音山若穂・古屋健 (1999) 教育実習のストレスに関する一研究—教育実習ストレスサー尺度の開発— 教育心理学研究 47, 335-345.

島津明人 (2002) 心理学的ストレスモデルの概要とその構成要因, 小杉正太郎 (編) ストレス心理学. 川島書店, Pp.31-58.

山本奨・阿部茉奈・阿久津洋巳 (2013) 教育実習ストレスに関する対処行動 岩手大学教育学部研究年報, 72, 59-62.